

CRENÇAS DO PROFESSOR SOBRE AUTISMO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

L. P. M. MESQUITA¹ & J. L. da C. PENA²

¹ Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Técnica da Secretaria de Educação do Município. E-mail: larapm@hotmail.com; ² Enfermeiro. Professor da INIFAP. Doutorado DINTER/USP.

Artigo submetido em Julho/2016 e aceito em Outubro/2016

RESUMO

O presente trabalho tece considerações acerca das perspectivas observadas na inclusão de um aluno de quatro anos, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculado no Infantil IV de uma escola municipal de Fortaleza. Tem por objetivos desenvolver um relato de experiências sobre a inclusão de um aluno com TEA, em escola regular e elaborar ações de atendimento educacional para ser desenvolvido pelos profissionais. Entende-se ser expressivo descrever o *continuum* ensino e aprendizagem

na relação aluno, pais, professor e escola, revelando episódios de inquietação e construção de novos saberes, a partir da reflexão mútua, fato desafiante para a escola, na garantia dos direitos aos alunos com TEA. Assim, o relato dessa experiência torna-se fundamental para a construção de um novo modo de pensar e agir no trabalho de inclusão escolar, oferecendo elementos motivadores aos pesquisadores no campo da Educação Especial, para a construção de tecnologias inclusivas dos alunos com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão escolar. Educação Infantil.

TEACHER BELIEFS ABOUT AUTISM AND INCLUSION IN EDUCATION CHILD

ABSTRACT

The present work makes considerations about the prospects observed in inclusion of a four year old student diagnose with Autism Spectrum Disorders (ASD), registered in area IV of a municipal school in Fortaleza. The present article aims to develop a report about the experiences of the inclusion of a student with ASD, in regular school and develop actions of educational to be developed by professionals. We understood that it is expressive to describe the continuum teaching and learning at the student, parent, teacher and school

relationship, revealing episodes of unrest and construction of new knowledges, from the reflection, mutual challenging facts for the school, to guarantee the rights of students with ASD. Therefore, the story of this experience becomes fundamental for the construction of a new way of thinking and acting in the work of school inclusion, providing elements to motivator's researchers in the field of Special Education, for the construction of inclusive technologies for students with ASD.

KEYWORDS: Autism. School inclusion. Special Education.

INTRODUÇÃO

O autismo é classificado como um transtorno global do desenvolvimento, caracterizando-se pelo desenvolvimento atípico da interação social, da comunicação e da presença de um repertório marcadamente restrito de interesses e atividades (DSM IV-TR-APA, 2002). Considerando que a interação social entre pares e entre alunos e educadores é a base fundamental para que ocorram trocas de experiências no ambiente escolar comum (CAMARGO; BOSA, 2009), é importante detectar precocemente a presença de dificuldades na interação social de crianças autistas. Tal necessidade requer maior mobilização dos educadores no sentido de aprimorar a aplicabilidade das atividades propostas, já que na prática não existe uma estratégia adequada para a implementação de métodos e planejamentos coerentes com esse tipo de trabalho (SILVEIRA; NEVES, 2006).

As crianças com espectro autista têm dificuldades em regular a interação social e a comunicação, por seus comportamentos, tendo muitas vezes nenhum interesse em estabelecer relações sociais, com diferentes níveis de dificuldades na reciprocidade social e emocional (GÓMEZ; TORRES; ARES, 2009; NOGUEIRA, 2009), concorda-se com autores como Garton (1992); Seidl-de-Moura (2009); Salomão (2012), os quais consideram importante a interação social para o desenvolvimento humano e o conceito de bidirecionalidade, em suas pesquisas, com características que enfatizam a reciprocidade e a adaptação mútua entre parceiros, considerando-se suas características individuais.

Para Camargo e Bosa (2012), o contexto escolar propicia contatos sociais, o que favorece o desenvolvimento da criança autista, na medida em que convivem e aprendem com as diferenças. Daí o interesse pelo estudo em relatar essa vivência do professor com crianças autistas em uma escola, onde se percebeu a riqueza e a necessidade de descrever suas experiências. O sistema educacional vem aplicando modificações profundas em seus conceitos para essas crianças, provocando a revisão de novos saberes e práticas em cada realidade para, posteriormente, construir estratégias e tecnologias no processo ensino e aprendizagem às crianças autistas.

A inclusão escolar com o objetivo de inserir, sem distinção, crianças e adolescentes com distinto comprometimento social e cognitivo, vale mencionar, que qualquer proposta de educação inclusiva deve ser em escolas regulares. Assim sendo, terá a finalidade de diminuir os preconceitos e evitar o isolacionismo social (BATISTA; ENUMO, 2004).

A atenção e a iniciativa de crianças com autismo aproveitadas possibilita a exploração de objetos e utiliza essa iniciativa para estabelecer trocas de ações, como alternativa frutífera, para enriquecer o contato social com outras pessoas, tanto com adultos e com outras crianças (SILVA, 2010). Em uma pesquisa realizada com 10 professores do Ensino Fundamental sobre a inclusão escolar, foi afirmado que os educadores estão cientes, mas não preparados para a inclusão. Existem dificuldades há várias décadas, no Brasil, em toda a estrutura educacional e principalmente para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (SANT'ANA, 2005).

Desta forma, Camargo e Bosa (2009) ressaltam que existe também a necessidade de uma mudança da reestruturação do sistema social e escolar para que ocorra a efetivação da inclusão. Entretanto, a proposta básica da inclusão escolar de crianças com autismo seria tentar minimizar os efeitos do isolamento social que, geralmente, é provocado nas situações escolares pelo não conhecimento de tal abordagem (BATISTA; ENUMO, 2004).

A preparação de educadores para o trabalho com alunos com autismo é fundamental, pois permitirá para o educador, transmitir os conteúdos pedagógicos, valores e normas sociais para a inserção do aluno no discurso social, para tal, devendo englobar, uma educação permanente, com programas de capacitação, supervisão e avaliação (SANT'ANA, 2005). Essa preparação também se relaciona às crenças que têm a respeito da criança com autismo, as quais são relevantes para o desenvolvimento das atividades propostas nos programas de educação inclusiva.

Para Cacciari, Lima e Bernardi (2005), a relação que o educador estabelece com o aluno em situação de inclusão gira em torno da patologia e dos sintomas e não com o aluno como sujeito, respeitado em sua diferença, história e subjetividade.

2 CONCEITUANDO AUTISMO

Kanner (1943) foi um dos primeiros autores a identificar algumas características que compunham um determinado quadro psiquiátrico nosológico e as contrapôs com um quadro pertencente ao desenvolvimento normal da criança. O autor apontou na literatura psiquiátrica um quadro, no qual ele chamou de Autismo da Infância Primitiva, distinguindo de outro quadro, ligado àquelas entidades patológicas realmente graves.

Nos manuais de classificação de transtornos mentais, o autismo aparece no grupo dos transtornos globais do desenvolvimento (CID – 10, OMS, 1998; DSM IV-TR, APA, 2002), enfocando

principalmente os aspectos linguísticos e cognitivos da síndrome (NIEPED, 2001).

Autismo é considerado como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas em consequência de um distúrbio de desenvolvimento (ASSUMPÇÃO JR, 2005, p 16).

O Autismo é uma síndrome invasiva, persistente e altamente comprometedora do desenvolvimento da criança, afetando-a de maneira generalizada (ROSSI; CARVALHO; ALMEIDA, 2007, p 311).

A partir dessas discussões pode-se perceber que o conceito passou a ser mais bem compreendido como uma síndrome de origem comportamental que desvia seu percurso chamado de “desenvolvimento normal”. Entretanto, o conceito de autismo é ainda muito controverso (MARCELLI, 2009), sendo necessário abordar algumas considerações acerca das teorias que tentam explicar a origem e o desenvolvimento dessa síndrome. Assim sendo, de forma sintética, as teorias desses estudos serão apresentadas a seguir.

2.1 TEORIAS SOBRE AUTISMO

2.1.1 Teorias neuropsicológicas e cognitivas

Estudos datados na década de 1970 inspiram os pesquisadores atuais a debaterem teórica e empiricamente o tema do autismo, principalmente na área cognitivo comportamental. Para isso, citam-se os estudos de Hermelin e O'Connor (1970), que investigaram e mapearam de que forma as crianças com autismo processavam as informações adquiridas ao serem submetidas a testes de habilidades de memória. O estudo concluiu que crianças que possuíam a condição autística sofriam de consideráveis déficits cognitivos, tais como uma probabilidade maior de armazenar informações visuais em comparação com outras crianças não diagnosticadas com autismo, que prevalecia o armazenamento de informações por meio de recursos auditivos e verbais. Destaca-se nesse estudo (HERMELIN; O'CONNOR, 1970) a grande dificuldade de crianças autistas em depurar e atribuir significados a determinadas situações propostas durante a realização dos testes.

Diversos estudos comprovam a tendência ao isolamento de crianças com autismo. Contudo, duas características apresentavam-se com maior frequência nestas verificações sobre as manifestações do autismo - aquela relacionada ao comportamento estereotipado e à característica de impulsividade (OZONOFF; PENNINGTON; ROGERS, 1991). Assim sendo, essas citações são apenas alguns

exemplos de pesquisas que apontam quais são as características mais frequentes nas manifestações autísticas.

2.1.2 Teorias afetivas

O significativo prejuízo na interação social e no reconhecimento das emoções de crianças com autismo estaria relacionado com uma disfunção nas relações primitivas do bebê com sua mãe, levando a criança a ter pouca ou nenhuma capacidade de relacionar-se afetivamente com os outros. Dessa forma, uma disfunção afetiva básica, como sugere Hobson (1993), poderia estar relacionada à qualidade da maternagem e suas consequências no âmbito social dessa criança. Para os autores Mundy e Sigman (1989) existe um sistema afetivo e cognitivo envolvido na formação e no desenvolvimento social infantil. Esses sistemas, agindo em conjunto, contribuem para a aquisição da capacidade de compartilhar experiências e objetos com outro, possibilitando que a criança interaja com o mundo externo e que ela verifique a existência de formas diferentes de agir e sentir.

2.1.3 Teorias psicanalíticas

Recentemente, têm surgido outras hipóteses para definir o termo “posição autística”, que engloba alguns mecanismos de defesa que podem ser aplicados e compreendidos como pertencentes à típica síndrome do autismo. Um dos mecanismos seria a identificação adesiva, ou seja, um estado de dependência absoluta no qual não há limites entre um objeto e a criança. Um dado clínico observado em atendimentos psicoterápicos de uma conduta tipicamente apresentada por um autista, “de prender a mão de outro para utilizá-la como um prolongamento de si” (MARCELLI, 2009, p. 243).

Derivando o conceito de posição autística, que de certa forma permite ao bebê colocar um limite aos excessivos estímulos do mundo externo, ficar fixado nessa posição leva o bebê para uma desorganização generalizada. Não há a formação de símbolos e os objetos são concebidos como objetos parciais planos e bidimensionais, já que o pensamento fica com a ideia de um prolongamento das partes do próprio corpo, como sendo pertencentes a esses objetos (MARCELLI, 2009).

2.2 CRENÇAS, PERCEPÇÃO E REPRESENTAÇÃO

Dodge (1986) deriva que as crenças estão relacionadas com os processos cognitivos que poderão estar presentes nos valores concebidos por indivíduos para um determinado tipo de fenômeno. Com isso, conclui-se que as crenças, além de possuírem um aspecto cognitivo, também incluem questões sociais e culturais.

Já Beck e Freeman (1993) fazem algumas observações em seus estudos acerca da chamada percepção subjetivas, que seriam o significado que uma pessoa atribui a uma determinada situação. A percepção determinaria como a pessoa se sentirá diante de tal situação e como irá planejar ações para lidar com tal questão.

2.3 A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS

Assim como nos adverte Mantoan e Prieto (2006, p.10) “[...] combinar igualdades e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha”, já que muitas variáveis fazem parte dessa complexa tentativa de integração, ajudar e treinar professores e educadores para conhecer e lidar com as diferenças, sobretudo lidar e identificar alunos portadores de autismo constitui-se num desafio por si só. Logo, cabe aos projetos de Políticas Públicas Educacionais determinarem quais seriam os profissionais aptos a fazer esse treino, estabelecendo etapas para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, a fim de que esses alunos possam conquistar certa autonomia.

Os estudos apontam que o aluno com autismo começou a frequentar o ensino comum nas últimas décadas e até há pouco tempo, essas crianças tinham destino bem diferente de seus pares e vivenciavam apenas os atendimentos clínicos e, quando muito, instituições de ensino exclusivamente para pessoas com tais transtornos (BELISÁRIO JR, 2010, p. 44).

Retomando a questão acerca da definição do termo autismo, para tentar compreender como “algumas definições” podem limitar o trabalho de educadores, sabe-se que nas categorias vigentes para classificar essa síndrome em manuais de transtornos mentais, o autismo encontra-se inserido dentro de uma classe de distúrbios conhecida como transtornos globais do desenvolvimento. Os manuais apresentam características ainda pouco compreendidas pela ciência, limitando-se a uma categorização (DSM IV-TR, APA, 2002).

Vale ressaltar que a proposta para o DSM-V, nos domínios de sociabilidade e comunicação se unificam, reunidos em um só domínio de comunicação social e interação social, sendo que a pessoa seja classificada com o espectro autista. Com essa nova proposta, terá que apresentar prejuízos na

reciprocidade das interações sociais e emocionais, prejuízos nos comportamentos de comunicação não verbal, prejuízos na capacidade de desenvolver e manter relacionamentos. No segundo domínio, o padrão de comportamento deve ser restrito e/ou repetitivo, o qual propõe que apresente pelo menos duas das quatro manifestações descritas, e os sintomas devem estar presentes desde a infância, entretanto, podem não ser observados, até que as demandas sociais excedam os limites da capacidade da pessoa, vindo a substituir o critério de idade de início anterior, que era de 36 meses (LOPES, 2014).

Campbell (2009) salienta que apesar de não se conhecer com maior profundidade as causas do autismo, o autor refere que estas são parcialmente compreendidas por alguns neurologistas, que apontam a existência de falhas nas conexões neuronais do cérebro de pessoas com autismo como sendo um forte indício para a sua manifestação em *status* de síndrome ou distúrbio. Por ser o autismo uma perturbação que faz com que a criança não interaja com os pais, pares, familiares e educadores, evitando olhar para os rostos das pessoas, isso nos permite pensar em uma intervenção ampla, começando pela compreensão do desenvolvimento de uma criança com autismo, promovendo interações que atendam às reais necessidades e habilidades dessas crianças.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Estudo descritivo, de caráter qualitativo, foi desenvolvido em uma escola selecionada por ser referência na área, no Estado, e atender à demanda infantil, uma vez que auxilia na descrição de fatores importantes que estão inseridos no profissional o qual relata sua experiência.

A coleta de dados ocorreu por meio de relatos de experiências em sala de aula comum e espaços especializados por uma professora. Optamos por esse tipo de coleta de dados por ser vantajoso e, pelo fato de se obter um maior número de informações possíveis relacionadas ao TEA, viável para os resultados.

Por ser um relato de experiência, o estudo não precisou ser submetido ao Comitê de Ética (CEP). Devido ao projeto ser desenvolvido em um ambiente educacional, a análise qualitativa foi mais viável, pois permitiu uma interpretação mais fidedigna dos dados, por meio de todos os mecanismos utilizados. A análise também possibilitou a seleção de dados de maior relevância para o estudo.

Como produto do estudo, destaca-se a tecnologia de concepção, a qual foi a melhor para a definição dos resultados alcançados, pois é o próprio plano de ação desenvolvido pela professora no seu exercício profissional com a criança com TEA.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Minha experiência foi em uma escola especial, lugar este onde eu já trabalhava, tínhamos alguns alunos que vinham de escolas regulares. Neste período, era muito importante o professor ter o contato com as experiências dos diversos profissionais que atendiam a essa criança, para traçar ações de atendimento, sendo que acontecia em forma de estudo de caso, com uma discussão multiprofissional e interdisciplinar.

Permaneci assim durante quatro anos, quando veio por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Art. 58 e 59, da LDB 9693/1996). A instituição continuou com os professores, os terapeutas e os atendimentos que aconteciam, entretanto a instituição deixou de ter escolarização e passou a ter apenas o AEE.

Trabalhei cinco anos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE/Fortaleza, com crianças diagnosticadas com Síndrome de Down, Autismo e outras deficiências e desde 1998, em salas regulares. Tive minha experiência com um desses alunos. Infelizmente, estive apenas um ano com esse aluno. Mas pude comprovar que a partir do meu olhar, do olhar da família e da instituição, essa criança evoluiu para melhor, no que diz respeito a sua interação social e familiar.

4.1 A EXPERIÊNCIA NO SERVIÇO COM CRIANÇA COM AUTISMO

A experiência aconteceu no decorrer do trabalho desenvolvido com a criança na escola, cuja missão é de construir um espaço com compromisso educacional e social, com alunos com deficiência intelectual e múltipla, e que estes sejam respeitados nas suas diferenças e ocupem espaços na sociedade onde possam realizar suas competências e habilidades.

A minha participação em atividades desenvolvidas, com a finalidade de viabilizar que o aluno defina um espaço onde essa criança possa se reconhecer e ser reconhecida: de caráter inclusivo, como eram chamadas, importante espaço para a discussão de assuntos de interesse dessas pessoas, e que fortalecem a inter-relação instituição e alunos.

Dessa forma, ações multiprofissionais e interdisciplinares são desenvolvidas no cotidiano da escola, dentre elas: os passeios para firmar parcerias com a comunidade em geral, visando obter a inclusão social nas áreas de Cultura, Educação, Esporte e Lazer, e oficinas temáticas, consideradas como recursos no planejamento, dependendo da indicação para participar do referido plano de atividades traçado para o aluno e de interesse deste em realizá-las, a partir de um cronograma, de forma que os alunos se organizem e participem, juntamente com a equipe, cabendo uma avaliação prévia momentos antes de cada atividade proposta, principalmente àquelas que necessitam ser realizadas no contexto extraescolar.

4.2 LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DO SERVIÇO

Nessa realidade, em minha trajetória profissional, destaca-se o escasso recurso humano, de material permanente e financeiro, limitações e fragilidades percebidas e vivenciadas no cotidiano da escola, pontos influenciadores na aquisição de material para as atividades, infraestrutura física deteriorada, dificultando assim, a ambiência desses alunos.

Grande número de alunos se ausenta por motivos diversos, gerando uma descontinuidade no ensino, explicada pelos profissionais, a partir de dois motivos principais: compromisso da família, ocasionando prejuízos significativos no processo ensino e aprendizagem e a falta de acompanhamento por outros profissionais para a melhoria no crescimento desse aluno, justifica-se isso, em função de muitas vezes os pais demonstrarem interesses apenas por certas conveniências que a escola possa oferecer.

Dessa forma, considera-se que a falta na escola e no educar dos alunos pelo Educador provocam prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem, devendo ter o compromisso dos pais, para evitar regressão no desenvolvimento intelectual de seus filhos.

4.3 A INTER-RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Neste momento, partilho dessa relação família e escola, sendo importante desenvolver a sociabilidade, a afetividade e o bem-estar físico dos seus integrantes principalmente durante a infância e a adolescência. É na família que o indivíduo vive suas primeiras experiências e adquire a consciência social que irá nortear decisões para o exercício pleno de sua cidadania. Os conceitos, os

valores e as convicções adquiridas nas relações familiares são determinantes para o processo de aceitação de si mesmo e do outro. Entretanto, alguns pais, por vezes, precisam de orientação em lidar com o filho acerca da melhor forma na percepção da diferença desta relação de filho e de aluno, com uma resistência aos limites impostos pelos pais, mais contundente. Já a escola, consciente de seus limites, insiste em que a família procure apoio psicológico, como ajuda no crescimento do aluno com TEA.

Muitas famílias, ao se depararem com a deficiência em um dos seus membros se desestruturam e, nesse processo, não raro, autoanalisam-se ou são avaliadas como incapazes de cumprir o papel social que lhes foi atribuído. Por diversos fatores, as famílias de pessoas com autismo costumam ter um nível de participação menor na sociedade e vivenciam situações de discriminação e exclusão social. Ao mesmo tempo, não são raros os casos de exclusão de autistas dentro do seio familiar, seja por falta de conhecimentos específicos sobre a própria condição seja por direitos que lhes são garantidos. A família precisa ser fortalecida para se reestruturar e apoiar o desenvolvimento do seu filho (a), através de ações de acolhimento em que toda a família seja respeitada e valorizada. O apoio mútuo entre as próprias famílias tem importância fundamental dentro desse processo.

4.4 FALANDO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA.

Em minha experiência, vejo como uma realidade destinada ao acompanhamento de crianças com TEA em suas mais diversas manifestações fenotípicas, subdividido em várias salas de atividades especializadas:

- a) Salas de intervenção precoce - para crianças de um a 05 anos de idade que recebem atendimento intensivo de quatro horas por dia, por equipe multiprofissional, com ênfase no desenvolvimento das competências comunicacionais e regulação emocional, através de sessões individuais, em grupo de fonoaudiologia (duas horas por dia) e de terapia de integração sensorial e cognitivo comportamental, com terapeutas ocupacionais e psicólogos. Todas as crianças assistidas nesse serviço são acompanhadas, ainda, pela equipe médica e social da organização;
- b) Salas de estimulação cognitiva - para crianças da pré-escola, inseridas na rede regular de ensino que necessitam de reforço escolar e atendimento terapêutico especializado;

c) Salas de desenvolvimento adaptativo - para crianças com transtornos do espectro do autismo associados a problemas comportamentais e/ou dificuldades graves no desenvolvimento adaptativo. São salas de passagem, que objetivam a aquisição de habilidades adaptativas com vistas à inclusão nos demais serviços da organização. As crianças incluídas recebem atendimento de toda a equipe multiprofissional com ênfase em integração sensorial e terapia cognitiva comportamental;

d) Salas de estimulação neuropsicomotora - para crianças em idade pré-escolar que possuem deficiência motora importante associada aos transtornos do espectro do autismo. Como exemplo das outras salas, as crianças também recebem atenção multiprofissional, mas a ênfase, aqui, é dada à assistência fisioterápica e à terapia ocupacional. O objetivo para além da reabilitação é a manutenção da qualidade de vida e o retardo na progressão dos sintomas degenerativos: perda de movimentos práxicos, entre outros.

4.5 CONTRIBUTOS DO ESTUDO

Neste estudo, tomamos como ponto de partida comum uma ideia de inclusão que envolvia articulação ampla de valores com os quais nos identificamos e nos comprometemos, e de práticas inclusivas que acreditávamos serem importantes de se tentar incorporar nas escolas. Os valores formam a base de todas as ações e planos de ações, de todas as práticas dentro das escolas e de todas as políticas para a formação da prática. Ações, práticas e políticas podem ser consideradas como a incorporação de argumentos morais. Não podemos fazer algo na educação sem a compreensão, dos valores a partir dos quais nossas ações se originam.

O estudo realizado proporcionou uma reflexão do contexto escolar, no convívio com crianças autistas, descrita pela professora, como: coordenação do processo ensino e aprendizagem; crescimento profissional e avaliação com a razão e não deixando a emoção prevalecer; oportunidade de realizar o exercício profissional e elaborar um marco conceitual acerca do autismo, de forma a valorizar aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos das pessoas relacionando ao modelo proposto pela Educação Inclusiva, sob uma ótica diferenciada e planejada diante da realidade existente na vida do ser. Além disso, ocorre a intenção de fomentar a formação dos profissionais, para atuarem conforme os pressupostos na atualidade das políticas públicas, conduzindo ao modelo de inclusão.

Atualmente participei de uma audiência pública sobre inclusão, assunto que ora relato aqui, principalmente por participar da discussão sobre a questão do acompanhante em escola particular e que os pais precisam arcar financeiramente. A Lei que a Presidente Dilma já assinou, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que será publicada em 06 de janeiro de 2016, fortalece o conjunto de políticas públicas, otimizando o atendimento às crianças da Educação Infantil.

O curso fez de mim outra professora, porque me fez compreender que é importante minha participação nessa construção por acreditar que, colocando-me à disposição, participarei do desenvolvimento do aluno com TEA de qualidade, no aspecto afetivo, social e pedagógico. Com isso, a vontade de partilhar essa rica experiência, a partir dos registros pessoais, e hoje na Gestão, possibilitando-me ajuda na formação de novas experiências, novos saberes e crenças, podendo refletir e aprofundar novos conceitos sobre o assunto, a fim de, posteriormente, ser implementada uma intervenção breve, no exercício da condução dos casos de pessoas que ainda defendam mitos e estigmas, revelados ainda por nossos pares, como entraves no acompanhamento das crianças com TEA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto teve como objetivo relatar a experiência com um aluno com TEA, no Município de Fortaleza/CE, sob a orientação das premissas do modelo de Inclusão Escolar das crianças com TEA, o qual emitiu respostas que repercutem a influência do ambiente no convívio com essas crianças, avaliado no cotidiano do exercício profissional como professor.

Acredita-se que os objetivos foram alcançados a partir das respostas personalizadas, de acordo com os sentimentos que envolvem esta relação de profissionais e aluno, os quais podem influenciar na avaliação, levando a diferenciação da percepção. Sendo assim, a Educação Especial deve ser vista como necessidade, também, das crianças da Educação Infantil, reforçada no art. 10, que diz que o início se dá nessa etapa, perpassando por todos os níveis e etapas e modalidades de ensino.

Com isso, o estudo será encaminhado à Secretaria da Educação de Fortaleza, para conhecimento e análise, e posterior ajuda na elaboração de políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPCÃO JUNIOR, F. B. Diagnóstico diferencial dos transtornos abrangentes de desenvolvimento. In: CAMARGO JUNIOR, Walter. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. 2. ed. Brasília: CORDE, 2005.
- BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, 9(1), 101-111, 2004.
- BECK, A.; FREEMAN, A. (1993). **Terapia cognitiva dos transtornos da personalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- CACCIARI, F. R.; LIMA, F. T.; BERNARDI, M. R. Ressignificando a prática: um caminho para a inclusão. **Construção Psicopedagógica**, 13, 13-28, 2005.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e Autismo: um estudo de caso comparativo. **Psic.: Teor. e Pesq.**; v 28, p 315-324, 2012.
- _____. Competência social, inclusão escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, 21(1), 2009.
- CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- DODGE, K. A. A social information processing model of social competence in children. In: M. Perlmutter (Ed.). **Minnesota symposium on child psychology**. Hillsdale: Erlbaum. v. 8, p. 75-127, 1986.
- DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
- GARTON, A. F. **Social Interaction and the development of language and cognition**. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1992.
- GÓMEZ, S. L.; TORRES, R. S. R.; ARES, E. M. T. **Revisión sobre el autismo**. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v.41, n.3, p.555-570, 2009.
- HERMELIN, B.; O'CONNOR, N. **Psychological experiments with autistic children**. New York: Pergamon, 1970.

- HOBSON, P. Understanding persons: The role of affect. In: BARON-COHEN, S.; TAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, D. J. (Orgs.). **Understanding other minds: perspectives from autism**. Oxford: Oxford Medical, p. 205-227, 1993.
- KANNER, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, 2, 217-250.
- LOPES, A. C. **Clínica Médica: diagnóstico e tratamento**. São Paulo: Editora Atheneu, v. 6, p. 6254, 2014.
- MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus Editora, 2006.
- MARCELLI, D. **Infância e psicopatologia**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- NIEPED. Ficha de dados sociodemográficos. Material não publicado. Organização Mundial de Saúde (1993). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID- 10** (D. Caetano, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ROSSI, T. M. F.; CARVALHO, E. N. S.; ALMEIDA, S. F. C. Perturbações do espectro do autismo e a inclusão na escola comum. In: GUERRERO, E. M. M. R.; VASQUEZ, E. B. C. **Psicologia, Salud & Educacion avances e perspectivas em América Latina**. México: Amapsi Editorial, 2007, p. 311-319.
- SALOMÃO, N. M. R. A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil. In: PICCININI, C. A.; ALVARENGA, P. (Org.). **Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p.151-167.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**. 10(2), 227-234, 2005.
- SEIDL-DE-MOURA, M. L. Interações sociais e desenvolvimento. In: SEIDL-DE-MOURA, M. L.; MENDES, D. M. L. F.; PÊSSOA, L. F. (Org.). **Interação social e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, p. 19-36, 2009.
- SIGMAM, M. Specifying the nature of the social impairment in autism. In: DAWSON, G. (Org.), **Autism: new perspectives on nature, diagnosis and treatment**. New York: Guilford, 1989. (pp. 3-21).
- SILVA, E. C. C. **Autismo e troca social: contribuições de uma abordagem microgenética**. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- SILVEIRA, F.; NEVES, M. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, p. 79-86, 2006.